

مقایسه‌ی میزان هم خوانی طرح ارزشیابی توصیفی قصد شده با اجرا شده در مدارس ناحیه یک شیراز

افسانه بوستانی* دکتر حجت اله فانی **دکتر احمدرضا اوجی نژاد***

چکیده

هدف این پژوهش، مقایسه‌ی میزان هم خوانی طرح ارزشیابی توصیفی قصد شده با اجرا شده بوده و برای انجام آن از روش تحقیق توصیفی - پیمایشی استفاده شده است. جامعه آماری تحقیق، شامل تمام معلمان پایه‌های اول تا سوم دوره‌ی ابتدایی ناحیه یک شیراز بوده که نمونه‌ای به حجم ۲۴۴ نفر از آنان به وسیله‌ی روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شده است. ابزار جمع‌آوری اطلاعات تحقیق، چک لیست محقق ساخته، جهت مشاهده‌ی عمل کرد معلمان و پرسش‌نامه‌ی محقق ساخته، جهت سنجش نگرش، امکانات و آگاهی معلمان بوده، به منظور تجزیه و تحلیل اطلاعات از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده است. نتایج تحقیق نشان داد که تفاوت معناداری بین طرح ارزشیابی توصیفی قصد شده و آنچه هم اکنون در مدارس در حال اجرا است و نیز تفاوت معناداری بین نگرش، امکانات و آگاهی موجود معلمان با آنچه که برای اجرای طرح مورد نیاز است، وجود دارد. علاوه بر آن، نتایج حاکی از وجود رابطه‌ی معنادار بین نگرش، امکانات و آگاهی معلمان و عمل کرد آنهاست؛ که از این میان مؤلفه‌های نگرش و آگاهی توان بیشتری برای پیش‌بینی عمل کرد معلمان دارد و نگرش بیشترین توان را در این زمینه داشته است.

کلید واژه‌ها: ارزشیابی توصیفی قصد شده، ارزشیابی توصیفی اجرا شده، شیراز.

* کارشناس ارشد برنامه ریزی درسی دانشگاه آزاد اسلامی - واحد مرودشت a_boustani77@yahoo.com

** استادیار و عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی - واحد مرودشت fani_h2001@yahoo.com

*** استادیار و عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی - واحد مرودشت aoji62@yahoo.com

پذیرش: ۱۳۹۲/۳/۸

نسخه نهایی: ۱۳۹۲/۲/۲۱

دریافت: ۱۳۹۱/۷/۲۵

مقدمه، بیان مسأله و پیشینه‌ی تحقیق

در جامعه‌ی امروز، آموزش و پرورش تنها وسیله‌ی دسترسی به تکنیک‌های قوی تر و توسعه و پیشرفت بیشتر است. رقابت‌های بین‌المللی برای استفاده از تکنیک‌های جدید و تأمین شرایط بهتر زیستن، تلاش‌های وسیع برای بنیاد گذاری نظام جامع تر و سودبخش تر آموزشی را موجب شده است. دگرگونی‌های سریع و اجتناب ناپذیر زندگی، نیاز به تربیت و کسب آمادگی برای قبول تحول در ابعاد گوناگون حیات انسانی را می‌طلبد که تنها با تعلیم و تربیت صحیح امکان پذیر است و تربیت صحیح، خود مستلزم طراحی، اجرا و ارزشیابی دقیق آن است تا در نهایت منجر به یادگیری عمیق، پایدار و مؤثر گردد. در عین حال آموزش و پرورش در روند خود با مسایلی مواجه است که گاه ناشی از نارسایی در برنامه‌ها و ساخت و محتوای آن‌ها و گاه ناشی از نا آگاهی، کم کاری و ناتوانی معلم، نقص و کمبود وسایل و امکانات کار، تضاد فکری معلم و متعلم، عدم پذیرش طرح از سوی معلم به عنوان مجری آن و بالاخره عدم اجرای دقیق طرح بوده است. در این میان ارزشیابی به دلیل نقش کلیدی آن در کل فرآیند آموزش، از اهمیت به سزایی برخوردار است؛ طراحی و اجرای هر یک از برنامه‌های جدید، حاصل ارزشیابی برنامه‌های پیشین است و سنجش میزان موفقیت هر برنامه نیز در گرو ارزشیابی است. ارزشیابی توصیفی از جمله شیوه‌های نوینی است که اخیراً مورد توجه متولیان تعلیم و تربیت قرار گرفته و بر اجرای آن تأکید شده است. آگاهی و علاقه معلمان نسبت به آن و نیز میزان امکانات موجود برای اجرای آن از جمله عواملی است که می‌تواند در نحوه‌ی اجرا و نتایج حاصل از آن مؤثر باشد و این پژوهش با محور قرار دادن همین عوامل، بر آن است تا میزان هم‌خوانی ارزشیابی توصیفی قصد شده و ارزشیابی توصیفی در حال اجرا را مورد ارزیابی قرار دهد.

از جمله فنون تعلیم و تربیت که هیچ معلمی از آن بی‌نیاز نمی‌باشد، آشنایی با شیوه‌های نوین ارزشیابی است (شریفی و کیامنش، ۱۳۸۱)؛ چرا که در حقیقت حیات برنامه‌ی درسی به ارزشیابی بستگی دارد (ملکی، ۱۳۹۰).

ارزشیابی از یک طرف، به عنوان عامل کنترل‌کننده تمامی عناصر تعلیم و تربیت و از طرف دیگر، به عنوان روشی برای شناخت و هدایت فعالیت‌های تحصیلی دانش‌آموزان (شریفی و کیامنش، ۱۳۸۱) و وسیله‌ی تسهیل تصمیم‌گیری به شمار می‌رود (فردانش، ۱۳۹۰).

ارزشیابی در مفهوم جدید خود جزیی از فرآیند تعلیم و تربیت و در حقیقت نوعی سیستم بازخورد است که باید ضمن توجه به غایت تعلیم و تربیت و هدف‌های یادگیری به وسایل و ابزاری که برای رسیدن به اهداف، به کار گرفته می‌شود نیز توجه نماید (ملکی، ۱۳۸۹).

کیفیت و محتوای آموزشی همه‌ی نظام‌های آموزشی تا حد زیادی متأثر از کیفیت و محتوای ارزشیابی است و از آن جا که تعریف یادگیری و به تبع آن، ارزشیابی تحصیلی دگرگون شده است،

توصیه‌ی یونسکو به نظام‌های آموزش و پرورش جهان، استفاده از روش‌ها و روی کردهای فرآیندی و کیفی با ابزارهای متنوع است (وست و کریقتون^۱، ۱۹۹۹). در حقیقت توجه به کثرت روش‌های ارزشیابی و ابزارهای آن، به معنای دمیدن روح سرزندگی و پویایی به فعالیت‌های آموزشی و تربیتی مدارس، در راستای تربیت بهتر نسل جدید است (مهرمحمدی، نیک نام و سجادیه، ۱۳۸۷).

بدین منظور، طرح ارزشیابی کیفی-توصیفی به عنوان یکی از نوآوری‌های برخاسته از عمل و با هدف توجه به رسالت اصلی ارزشیابی، یعنی فراهم ساختن امکان بهبود فرآیند یادگیری، از دهه‌ی هشتاد هجری شمسی در آموزش و پرورش ایران مورد توجه سیاست گذاران نظام آموزشی قرار گرفت (احمدی و همکاران، ۱۳۹۰)؛ چرا که در میان تنوع روش‌های ارزشیابی، ارزشیابی توصیفی، ارتباط بیشتری با کیفیت آموزش و یادگیری داشته است (عسکری و بحرانی، ۲۰۱۲) و به عبارتی دانش‌آموزانی که به شیوه‌ی توصیفی ارزیابی می‌شوند، توانسته‌اند به پیشرفت بیشتری دست پیدا کنند (رضایی و سیف، ۲۰۰۶).

ارزشیابی توصیفی یا همان ارزیابی فعال که از ارزیابی برای یادگیری حمایت می‌کند (هانر وهافول^۲، ۲۰۰۵) رویکردی در ارزشیابی تحصیلی است که با تأکید بر یادگیری و تفکر، به خصوص تفکر سطوح بالا (رستگار، ۱۳۸۳) می‌تواند به تلفیق یا تولید دانش بیانجامد (نیومن^۳، نقل از استفونک^۴، ۱۹۹۱) و زمینه ساز ایجاد محیطی فعال و پویا برای یادگیری دانش‌آموزان باشد (احمدی و احمدی، ۱۳۸۸).

این شیوه‌ی ارزشیابی، از طریق فرآیند جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات مربوط به پیشرفت تحصیلی، با بهره‌گیری از ابزارهای متنوع سنجش و بررسی همواره‌ی وضعیت دانش‌آموز (شکوهی و قره داغی، ۱۳۸۸)، زمینه‌ای برای رشد همه‌جانبه‌ی او فراهم می‌سازد (حسنی، احمدی، شکوهی و قره داغی، ۱۳۸۸ و احمدی و همکاران، ۱۳۹۰).

یکی از ویژگی‌های اصلی ارزشیابی توصیفی، نگاه متفاوت آن به ارزشیابی است. بر این اساس هدف از ارزشیابی، جمع‌آوری اطلاعات از طریق ابزارهای متنوع (احمدی و همکاران، ۱۳۹۰) و به صورت مستمر، مداوم (فراهانی، ۱۳۸۴)، پویا و رشد دهنده می‌باشد (رستگار، ۱۳۸۳) که به معلم در تصحیح مسیرهای یادگیری و آموزش خاص هر دانش‌آموز کمک می‌کند (احمدی و همکاران، ۱۳۹۰). در حقیقت تفاوت عمده‌ی ارزشیابی توصیفی با ارزشیابی سنتی در بازخوردی است که معلم به دانش‌آموز می‌دهد و آن چه موفقیت معلم را در اجرای ارزشیابی توصیفی تضمین

-
1. West & Crighton
 2. Hanauer & Hafful
 3. Newman
 4. Stefonek

می‌کند، ماهیت بازخوردی است که او به دانش‌آموز می‌دهد (بروکهارت^۱، ۱۳۹۰)؛ چرا که عامل مؤثر و اثربخش در بهبود عملکرد یادگیرنده، همان بازخورد است (حسنی و احمدی، ۱۳۸۸) و بازخوردی که به خوبی تهیه شده باشد، به عنوان ابزاری مهم در ارزشیابی، ابعاد مهم یا عناصر کیفی در عملکرد دانش‌آموزان را نشان می‌دهد و معلمان را برای ارزشیابی از کارهای آنان راهنمایی می‌کند (مک تیگ و اوکانر^۲، ۲۰۰۵). بر همین اساس، واساگار^۳ (۲۰۱۱) می‌گوید، مدارس در صورتی که بر دادن بازخورد به دانش‌آموزان شان متمرکز شوند، می‌توانند استانداردهای خود را ارتقا دهند. آن چه مسلم است، برای کسب توانایی صعود در نظام آموزشی، به کارگیری خوب ابزارهای ارزشیابی، شرطی ضروری است (مهر محمدی، ۱۳۸۷). ولف^۴ (۱۳۸۵) اندازه‌گیری‌های چندگانه که مورد نظر توجه ارزشیابی توصیفی است را ابزاری می‌داند که به تأمین و تحکیم روایی نتایج ارزشیابی می‌انجامد (نقل از کیامنش، ۱۳۸۵)؛ چرا که استفاده از یک روش ارزشیابی زمانی که برای یک هدف معین مناسب نباشد، اطلاعاتی به دست می‌دهد که در بهترین حالت خود یک پیش‌بینی ناقص از عمل کرد واقعی زندگی فرد ارائه می‌دهد و در بدترین حالت، یعنی اگر بدون توجه به سایر اطلاعات مناسب به کار روند منجر به اعمال خطاهای جدی در مورد فرد یا گروه می‌شود و یا به عبارتی در بهترین حالت، نامربوط و در بدترین حالت، گمراه‌کننده خواهد بود (لطف‌آبادی، ۱۳۸۷).

پین^۵ (۲۰۰۳) ویژگی‌های نظام سنجش آموزش نوین را چنین فهرست نموده است:

- سنجش، مهم‌تر از نمره دهی؛
- پاسخ‌های محصل ساخته، به جای پاسخ‌های آماده و از پیش تعیین شده؛
- منابع چندگانه داده‌ها در مورد یادگیرنده؛
- هدف مداری و ملاک محوری در آموزش و سنجش، به جای سلیقه (فراهانی، ۱۳۸۴).
- به بیان بلک و ویلیام^۶ (۱۹۹۸) محققان نتایج ۲۵۰ مطالعه‌ی بین‌المللی را با هم ترکیب کرده، دریافته‌اند که گسترش موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان، سه مرحله‌ی مهم را شامل می‌شود که عبارتند از:
- درگیر کردن دانش‌آموز در فرآیند سنجش؛
- افزایش دفعات و تعداد بازخوردهای توصیفی؛

1. Brookhart
 2. Mctigh & Oconnor
 3. Vasagar
 4. Wolf
 5. Pinn
 6. Black & Wiliam

• کاهش میزان ارزشیابی.

آن‌ها هم چنین دریافتند که سنجش‌هایی که به منظور عمل سازنده و به طور مستمر صورت می‌گیرد منجر به سازگاری و تطبیق آموزش و یادگیری می‌شود؛ بنابراین یک جنبه‌ی مهم و اساسی هر برنامه، روش‌ها و راه‌هایی است که معلم برای ایجاد تطابق و سازگاری به کار می‌گیرد. بدین ترتیب مدرسه در صورت به کارگیری شیوه‌های معمول ارزشیابی و تدریس و عدم استفاده‌ی صحیح از ابزارهای آن، شرایط ایجاد یک عدم انطباق بین مدرسه و نیازهای کودک را فراهم می‌سازد که در نهایت شکست تحصیلی را منجر می‌شود (دیشینیز و همکاران^۱، ۲۰۰۱). در مقابل، کاربرد سنجش معتبر، جامع و پویا، یعنی سنجشی که امروزه مورد توجه نظام آموزشی ما قرار گرفته است، ابزاری بسیار قدرتمند برای تدریس مؤثر و بهبود بخشیدن به وضعیت دانش‌آموز (لطف آبادی، ۱۳۸۷) و جای دهی مناسب اوست که در آن دانش‌آموز به جای این که موضوع سنجش باشد، شریک سنجش است.

سنجش نوین، تمایز قاطع بین تدریس و ارزشیابی را غیر ضروری دانسته و مرز جدی یا حداقل میان این دو فرآیند را از بین رفته می‌داند (مهرمحمدی، ۱۳۸۷) و احمدی و همکاران، (۱۳۹۰)؛ در حالی که اگر تدریس و ارزشیابی دو امر جدا در نظر گرفته شود، آن چنان که در ارزشیابی سنتی چنین می‌نمود، به ازای هر یک دقیقه که صرف ارزشیابی می‌شود یک دقیقه آموزش از دست می‌رود، بنابراین در جریان ارزشیابی، یادگیری نیز باید در جریان باشد (واترز^۲، ۲۰۱۲).

مسئله محوری در ارزشیابی نوین، آن است که دانش‌آموز باید دانش‌پیشین خود را در موقعیت‌های جدید به کار گیرد و در این صورت است که معلم می‌تواند آن چه دانش‌آموز صرفاً به خاطر سپرده است را از آن چه در وی درونی شده است، تشخیص دهد (مهرمحمدی، ۱۳۸۷). برنامه ریزی، فعالیتی است که با حرفه‌ی تدریس و کار معلمی گره خورده است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸) و از آن جا که معلم عنصر اساسی و محور هر گونه تغییر و تحول است (حسنی، ۱۳۸۳)، بنابراین نمی‌توان و نباید معلمان را در این فرآیند نادیده گرفت (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸). ارزیابی نیز جزو جدایی ناپذیر حرفه‌ی معلمی است (اوبرگ^۳، ۲۰۰۵) که آموزش را آسان می‌کند (عسکری و بحرانی، ۲۰۱۲). اگر چه یکی از ارکان اصلی آموزش و پرورش و یکی از صلاحیت‌های فردی برای احراز شغل معلمی، داشتن دانش نظری و مهارت عملی در زمینه‌ی ارزشیابی است (شریفی و کیامنش، ۱۳۸۱)؛ لیکن پذیرش این واقعیت که امروزه معلمان در زمینه‌ی

1. Deshenes & et al
2. Waters
3. Oberg

نیازهای خاص یادگیرندگان با چالش‌های جدیدی در آموزش و پرورش رو به رو هستند، امری اجتناب‌ناپذیر است. به عبارتی پاسخ‌گویی و مسئولیت معلم، پیشرفت موفقیت دانش‌آموز و مجموعه‌ی اطلاعات، عبارات کلیدی در فرهنگ آموزشی امروز هستند؛ به طوری که معلمان باید آن چه را تدریس می‌کنند، چه طور تدریس می‌کنند و مهم‌تر آن که، چگونه ارزیابی می‌کنند را به دقت مورد بررسی و بازبینی قرار دهند (اوبرگ، ۲۰۰۵). در حقیقت معلمان باید بدانند چگونه ارزیابی‌های مؤثر را برای پیشرفت دانش‌آموزان به کار گرفته و آن را هدایت کنند (عسکری و بحرانی، ۲۰۱۲) و به طور قطع، آن‌ها برای این منظور و برای تحقق بخشیدن به تغییرات الگوهای آموزشی، به رشد حرفه‌ای مستمر نیاز دارند (بریج^۱، ۲۰۰۷)؛ چرا که یک معلم، راهنما و راهبر است و در قبال تحقق یا عدم تحقق یادگیری باید احساس مسئولیت کرده و پاسخ‌گو باشد (مهرمحمدی، ۱۳۸۸). پاسخگو بودن نسبت به فرآیند، معلم را به شناختن دانش‌آموزان، موضوع درسی و عواملی که یادگیری را تحت تاثیر قرار می‌دهد، وامی‌دارد و این می‌تواند یک نیروی مثبت برای تعلیم و تربیت مطلوب باشد.

معلمان باید بتوانند از میان روش‌های متعدد و متنوع ارزشیابی، بسته به موقعیت، مناسب‌ترین روش را مشخص و انتخاب نمایند و آن را به درستی اجرا و نتایج آن را تفسیر کنند (سیف نراقی و نادری، ۱۳۸۴).

لفرانسوا^۲ (۲۰۰۰) در اهمیت نوع سنجشی که معلمان به کار می‌گیرند، می‌گوید معلمانی که روش‌های آموزشی آنان به وسیله‌ی سنجش‌های سطحی هدایت می‌شود، یادگیرندگانی سطحی تربیت می‌کنند (سیف، ۱۳۸۹) و معلمانی که به اعمال روش‌های سنتی آزمون ورقه‌ای ادامه می‌دهند، نتیجه‌ی آن به طور مستندی فاجعه‌آمیز و موفقیت‌های دانش‌آموزان در مهارت‌های شفاهی به طور غیرقابل‌تصوری پایین‌تر از سطح مورد انتظار بوده است (چستین^۳، ۱۹۸۸). در همین راستا لین^۴ (۲۰۰۱) با مقایسه‌ی شیوه‌ی سنجش در چند ایالت، استدلال می‌کند که کیفیت سنجش به بافت نظام آموزشی وابسته است و اگر شرایط کلاس درس برای اجرای اثربخش سنجش فراهم نباشد، معلم نمی‌تواند به صورت صحیح به اجرای آن همت گمارد. او در خصوص نحوه‌ی ارزشیابی فرآیند سنجش می‌گوید، در این امر باید به متغیرهایی مانند دانش، آگاهی و توان معلم، بافت کلاس، کیفیت و ویژگی فنی ابزارها و مهم‌تر از آن، دقت در اجرای سنجش و تجزیه و تحلیل نتایج و بازخورد آن، برای بهبود یادگیری توجه شود.

از آن جا که تعلیم و تربیت علمی است معطوف به عمل و با آن که در سطوحی از آن نظریه

-
1. Bridge
 2. Lefranceva
 3. Chastain
 4. Linn

پردازشی وجود دارد که تا حدی از صحنه‌ی عمل فاصله دارد، اما همین نظریه‌ها در نهایت باید در عرصه‌ی عمل، آشکارا یا به طور ضمنی به کار آید و تحقق فعل تربیتی یک معلم یا کارگزار تربیتی مستلزم معارف و آگاهی‌هایی است که در ساختار اندیشه معلم جذب شده و با ساختار ارزشی وی نیز هماهنگ شده باشد (حسنی و احمدی، ۱۳۸۸). الگوی ارزشیابی توصیفی یک ایده یا روش نوآورانه می‌باشد که در نظر فرد، جدید تلقی می‌شود؛ یعنی به برداشت و تازگی ذهنی ایده بستگی دارد و همین تازگی است که واکنش فرد را در برابر آن تعیین می‌کند و بنا بر اعتقاد راجرز و شومیکر^۱ مانند دیگر ایده‌های نوآورانه شامل دو بخش نمادی و عملی است؛ یعنی مستلزم تغییر در فکر و اندیشه و به دنبال آن تغییر در عمل است و به هر حال، باید در کردار تربیتی معلم بروز نماید (حسنی و احمدی، ۱۳۸۸)؛ چرا که یکی از دلایل فاصله‌ی نظر تا عمل در کشور ما، نبودن احساس قوی تغییر در معلمان و البته برنامه ریزان درسی است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸).

از سال ۱۳۳۷ تاکنون بیش از نیم قرن می‌گذرد و در آن سال‌ها نیز آموزش و پرورش با مسأله‌ی ارزشیابی رو به رو بوده و پیوسته در این زمینه به تغییر می‌اندیشیده است. در آن سال‌ها ارزشیابی به شکل توصیفی، جایگزین ارزشیابی‌های معمول آن زمان قرار گرفت؛ اما به دلیل ضعف‌هایی که داشت مورد قبول واقع نشد و متأسفانه هیچ گونه برنامه‌ای هم برای تغییر یا ارتقای کیفیت و رفع نارسایی‌های آن صورت نگرفت و لاجرم به دست فراموشی سپرده شد (تقدیسیان، ۱۳۸۸). بنابراین در جریان تحول در نظام ارزشیابی تحصیلی و تحقق اهداف مورد نظر آن، به کمک استفاده از روش‌های جدید این روی کرد، از یک سو مستلزم مراقبت از روند توسعه‌ی و استقرار آن در نظام آموزشی است و از سوی دیگر نیازمند اهمیت یافتن معلم (حسنی، ۱۳۸۹)، دانش، درک و فهم و مشارکت او در تغییر (لیت وود^۲، ۲۰۰۵) و آمادگی او برای پذیرش تحول و نوآوری است؛ که این امر نیازمند توسعه کمی و کیفی آموزش معلمان و دیگر نیروهای شریک و سهمیم در گسترش آن می‌باشد. بدین ترتیب می‌توان به موفقیت این نوآوری امید بست، به گونه‌ای که به درستی اشاعه یافته و در نظام آموزشی مستقر گردد (حسنی، ۱۳۸۹).

بسیاری از معضلات فعلی نظام آموزشی کشور، ارتباط تنگاتنگی با بحث ارزشیابی دارد و در صورتی که ارزشیابی درست و مناسب انجام نشود و یا اجرای ناقص آن به واسطه‌ی خطاهای ذهنی حاصل از درک نادرست، کمبود امکانات و منابع، آگاهی و تسلط ناکافی معلمان، بافت حاکم بر مدارس و کلاس‌های درس و نگرش معلمان، والدین و دانش‌آموزان؛ خسارت‌های زیادی در بر خواهد داشت و می‌تواند این الگوی ارزشمند که با هدف بهبود نظام آموزشی طراحی شده و در حال اجرا است را از مسیر اصلی خود خارج ساخته و کارایی آن را به حداقل برساند (مرتضایی

1. Rajers & shomiker

2. Leithwood

نژاد، ۱۳۸۳؛ حسنی و احمدی، ۱۳۸۸ میرزا محمدی و حسینی ۱۳۹۰ و گیمبا، ۲۰۱۲). از آن جا که امر ارزشیابی نیز مانند سایر فعالیت‌های آموزشی هزینه بر است، ضروری است فرآیند آموزش و ارزشیابی در مسیری هدایت گردد تا این فرآیند به نتیجه و هدف مطلوب خود منتهی شود؛ چرا که اگر نقاط ضعف و کاستی‌های یک برنامه به موقع آشکار نشود، به تدریج به مسأله و مشکل بزرگ تری تبدیل می‌گردد که به آسانی حل نخواهد شد (ملکی، ۱۳۹۰).

نتایج پژوهش حسینی (۱۳۹۰)، نشان داده است که معلمان و والدین نگرش مثبتی نسبت به ارزشیابی توصیفی داشته اند اما معلمان حجم زیاد کار، زمان اندک و تعداد زیاد دانش‌آموزان؛ و والدین بی‌انگیزگی فرزندانشان به علت نبود رقابت را مهم‌ترین مشکل در اجرای ارزشیابی توصیفی عنوان کرده اند.

میرزا محمدی (۱۳۹۰)، نیز خو گرفتن معلمان به روش‌های سنتی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، عدم انگیزه‌ی کافی معلمان در اجرای صحیح الگوی ارزشیابی توصیفی و دشوار بودن اجرای این الگو در کلاس درس را از مهم‌ترین موانع مرتبط با معلمان در اجرای طرح فوق، گزارش نموده است.

حسینی (۱۳۸۹)، در مطالعه‌ی خود دریافته است که اکثر معلمان، آگاهی کافی از رویکرد اجرای ارزشیابی توصیفی ندارند که این مهم، تأثیر و ارتباط مستقیم بر عمل کرد آن‌ها در شیوه‌ی اجرای این روش جدید نظام آموزشی داشته است و معلمانی که از آگاهی بیشتری در این زمینه برخوردار بوده اند در اجرای اهداف آن توفیق بیشتری کسب کرده بودند.

مطالعه‌ی مرتضایی‌نژاد (۱۳۸۳)، نیز نشان داد که ارزشیابی توصیفی، دشواری کار معلم را افزایش می‌دهد و این کار مناسب کلاس‌های پرجمعیت نیست.

گیمبا^۱ (۲۰۱۲)، دریافته است که یک ارتباط مستقیم بین شیوه‌های مناسب سنجش کلاسی و پیشرفت بهتر دانش‌آموزان و بهبود یادگیری آن‌ها، زمانی که به طور مؤثر به کار گرفته می‌شود، وجود دارد و هشدار داده است که معلمان باید آموزش دیده و آموزش‌های خود را بازآموزی نمایند و با به روز کردن موقعیت‌های حرفه‌ای خود، به طور مؤثر پاسخ‌گوی نیازهای تغییر یافته‌ی شیوه‌های سنجش کلاسی باشند.

تحقیق لوبر^۲ (۲۰۰۶)، نشان داد که اگر نظام ارزشیابی در کلاس درس، فضای مثبت احساسی توأم با ارتباط اجتماعی قوی برای دانش‌آموزان ایجاد کند، آن‌ها پیشرفت تحصیلی عالی را از خود نشان خواهند داد.

براساس نتایج تحقیق هبدیج^۱ (۲۰۰۳)، معلمانی که در اجرای ارزشیابی بدون نمره، مهارت بیشتری داشته اند، مشکلات دانش آموزان آن‌ها کم تر و یادگیری آن‌ها عمیق تر بوده است. هم چنین نتایج مطالعه‌ی لایچور و تاردیف^۲ (۲۰۰۲)، نشان داد، مدارسی که معلمان و مدیران آن نوآوری در ارزشیابی را کاملاً درک نموده‌اند و آموزش‌های لازم را به خوبی فراگرفته‌اند، دانش آموزان موفق تری داشته‌اند.

شپرد^۳ (۲۰۰۰)، عقاید جدید و دیدگاه‌های بنیادی را یک اصل اساسی در نظریه‌ها و مطالعات تجربی دانسته است؛ اما این که این نظریه‌ها در عمل چگونه کار خواهند کرد از نقطه نظر وی ناشناخته‌اند، بر این اساس به اعتقاد وی هدف معلمان باید پیدا کردن راه و روش‌هایی برای برطرف سازی تأثیرات منفی آزمون‌های سطحی تحمیلی و توسعه‌ی سنجش‌های عملی کلاسی باشد تا برای دانش آموزان دل گرم کننده بوده، آن‌ها را در برداشتن گام‌های بعدی یادگیری کمک کند.

آن چه مسلم است، نحوه‌ی اجرای یک برنامه‌ی آموزشی از چگونگی تهیه‌ی آن پر اهمیت تر است. تا وقتی یک برنامه به اجرا در نیامده است، مانند این است که وجود ندارد. بهترین برنامه‌های آموزشی به علت اجرای ناقص می‌تواند نتایج دل سرد کننده‌ای را منجر شود. این در حالی است که یک برنامه‌ی نارسای تهیه شده، در صورت اجرای صحیح می‌تواند نتایج رضایت بخشی را پدید آورد (گروه مشاوران یونسکو، ۱۳۸۹). بنابراین اشتباه بزرگ آن است که تنها بر محتوای تغییر تأکید شده و از روند اجرایی آن غفلت شود (تاشمن و اریلی^۴، ۱۳۸۷)؛ چرا که اهمیت فرآیندی که تغییر را اداره می‌کند، همسنگ خود اندیشه‌ی تغییر است. به عبارت دیگر اشاعه و نهادینه کردن نوآوری و تغییرات در نظام آموزشی تأمل و تدبیر ویژه‌ای را طلب می‌نماید (حسینی و احمدی، ۱۳۸۸).

ارزشیابی توصیفی به عنوان مصداقی از یک پروژه‌ی تغییر، در دست اجرا است که به اعتقاد بسیاری از صاحب نظران و برنامه ریزان، ضرورت و منافع آن کاملاً مفید و مناسب ارزیابی شده است و کلید حل بسیاری از مشکلات نظام آموزشی امروز می‌باشد؛ اما با بررسی پژوهش‌های انجام شده در کشور، کمتر پژوهشی به بررسی چگونگی نحوه‌ی اجرای طرح ارزشیابی توصیفی پرداخته است. این در حالی است که یکی از عمده ترین مشکلاتی که در حال حاضر، اجرای این طرح با آن مواجه است، اجرای برنامه‌ی قصد شده می‌باشد. به عبارت بهتر، خط مشی‌ها و اهدافی که سیاست گذاران در راستای اهداف طرح توصیفی به دنبال‌اند، در اجرا با مشکلاتی رو به رو است.

بنابراین مسأله‌ی اساسی پژوهش حاضر، مقایسه‌ی میزان هم خوانی طرح ارزشیابی توصیفی قصد شده، با آن چه به طور عملی در مدارس دوره‌ی ابتدایی در حال اجرا است، می‌باشد، که بدین

-
1. Hebdig
 2. Lachiver & Tardif
 3. Shepard
 4. Tashman & Orily

منظور هدف‌ها و پرسش‌های پژوهشی زیر مورد بررسی قرار گرفته است.

اهداف پژوهش

الف) هدف کلی تحقیق

مقایسه‌ی میزان هم‌خوانی طرح ارزشیابی توصیفی قصد شده با آن چه در مدارس دوره‌ی ابتدایی در حال اجرا است.

ب) هدف‌های فرعی

۱. مقایسه‌ی بین میزان نگرش معلمان نسبت به طرح ارزشیابی توصیفی و نگرش مطلوب؛
۲. مقایسه‌ی بین میزان امکانات موجود در اجرای طرح ارزشیابی توصیفی و امکانات مورد نیاز؛
۳. مقایسه‌ی بین میزان آگاهی فعلی معلمان از ارزشیابی توصیفی و میزان آگاهی قابل قبول؛
۴. تبیین معناداری رابطه‌ی بین نگرش، امکانات و آگاهی معلمان و عمل کرد آن‌ها؛
۵. پیش‌بینی عمل کرد معلمان از روی نگرش، امکانات و آگاهی آن‌ها.

پرسش‌های پژوهشی

الف) پرسش اصلی پژوهش

آیا بین طرح ارزشیابی توصیفی قصد شده با آن چه هم‌اکنون در مدارس دوره‌ی ابتدایی در حال اجرا است، هم‌خوانی معناداری وجود دارد؟

ب) پرسش‌های فرعی:

- ۱- آیا نگرش معلمان نسبت به طرح ارزشیابی توصیفی در حد مطلوب و قابل قبول است؟
- ۲- آیا امکانات کافی برای اجرای صحیح طرح ارزشیابی توصیفی فراهم شده است؟
- ۳- آیا میزان آگاهی معلمان برای اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در حد قابل قبول و مورد نیاز است؟
- ۴- آیا بین نگرش، امکانات و آگاهی معلمان و عمل کرد آن‌ها رابطه‌ی معناداری وجود دارد؟
- ۵- آیا نگرش، امکانات و آگاهی معلمان به طور معناداری قدرت پیش‌بینی عمل کرد آن‌ها را دارد؟

روش پژوهش

تحقیق حاضر با توجه به ماهیت و اهداف آن «کاربردی» و از نظر چگونگی گردآوری داده‌ها و روش کار، در زمره‌ی تحقیقات توصیفی و از نوع پیمایشی است. در بخش توصیف از آمارهای

توصیفی شامل درصد و فراوانی داده‌ها و میانگین و در بخش استنباطی برای پاسخ به پرسش اصلی تحقیق و سه پرسش فرعی اول، آزمون t تک متغیره مورد استفاده قرار گرفت. علاوه بر آن ضریب همبستگی پیرسون در پاسخ به پرسش فرعی چهارم و رگرسیون چندگانه برای پاسخ به پرسش فرعی پنجم تحقیق مورد استفاده قرار گرفته است. جامعه آماری این پژوهش تمام معلمان و کلاس‌های درس پایه‌های اول تا سوم مدارس دوره ابتدایی ناحیه‌ی یک شهر شیراز به تعداد ۶۷۱ نفر بوده است؛ معلمانی که در سال تحصیلی ۹۰-۹۱ ملزم به اجرای طرح ارزشیابی توصیفی بوده اند. به منظور انتخاب نمونه، با استفاده از جدول لین نمونه‌ی آماری مناسب برای جامعه‌ی ۶۷۱ نفری، ۲۴۴ نفر برآورد شده بود که به روش تصادفی خوشه‌ای صورت گرفته است و ویژگی جمعیت شناختی آن‌ها به شرح جدول ذیل می‌باشد.

جدول ۱: بررسی متغیرهای جمعیت شناختی تحقیق

متغیرها	وضعیت	فراوانی	درصد
جنسیت معلمان	مرد	۴	۱/۶
	زن	۲۳۶	۹۶/۷
	داده‌های گم شده	۴	۱/۶
	کل	۲۴۴	۱۰۰
سطح تحصیلات	دیپلم	۳۳	۱۳/۵
	کاردانی	۹۶	۳۹/۳
	کارشناسی	۱۱۳	۴۶/۳
	کارشناسی ارشد	۲	۰/۸
	کل	۲۴۴	۱۰۰
گذراندن دوره‌ی توصیفی	دوره دیده	۲۳۹	۰/۹۸
	دوره ندیده	۳	۱/۲
	داده‌های گم شده	۲	۰/۸
	کل	۲۴۴	۱۰۰
نوع مدرسه	دولتی	۱۶۰	۶۵/۶
	غیر دولتی	۸۴	۳۴/۴
	کل	۲۴۴	۱۰۰
جنسیت دانش آموزان	پسرانه	۱۲۵	۵۱/۲
	دخترانه	۱۰۴	۴۲/۶
	داده‌های گم شده	۱۵	۶/۱

متغیرها	وضعیت	فراوانی	درصد
	کل	۲۴۴	۱۰۰
پایه‌ی تحصیلی	اول	۸۹	۳۶/۵
	دوم	۸۳	۳۴
	سوم	۷۲	۲۹/۵
	کل	۲۴۴	۱۰۰

ابزارهای پژوهش

ابزار پژوهش شامل: ۱- چک لیست مشاهده‌ی عمل کرد معلمان؛

۲- پرسش‌نامه‌ی سنجش نگرش، امکانات و آگاهی.

ابزار بالا محقق ساخته بوده است؛ چک لیست عمل کرد معلمان، به منظور پاسخ به پرسش اصلی تحقیق یعنی مقایسه‌ی میزان هم خوانی و انطباق طرح قصد شده با اجرا شده و پرسش‌نامه‌ی فوق، برای سنجش سه مؤلفه‌ی اثرگذار در اجرای صحیح طرح قصد شده، بوده است که گویه‌های آن بر اساس مبانی نظری طرح توصیفی و کتاب راهنمای ارزشیابی توصیفی به عنوان برنامه‌ی مصوب و قصد شده، با توجه به تمام ابزارهای مورد استفاده و تمام زمینه‌های مورد نظر در طرح توصیفی، (هر کدام در ۲۵ گویه) تنظیم شد و روایی محتوایی این دو ابزار با نظر استادان دانشگاه، افراد صاحب نظر و صاحب اثر در طرح توصیفی، مدرسان دوره‌های ضمن خدمت معلمان و مسئولان سنجش و ارزشیابی آموزش و پرورش فارس و پژوهش‌کده‌ی معلم، مورد تأیید قرار گرفته است. روایی سازه‌ای پرسش‌نامه نیز با استفاده از روش تحلیل گویه انجام گرفت و نتایج نشان داد که بین سؤالات آزمون و نمره کل رابطه مثبت و معناداری در سطح $(0/01-0/01)$ وجود دارد. همچنین روایی ابعاد پرسش‌نامه نیز در سطح $0/01$ معنادار به دست آمد و تمام نتایج، روایی بالای پرسش‌نامه را تأیید نمود. جهت محاسبه‌ی پایایی پرسش‌نامه، از روش آلفای کرونباخ استفاده شد و پایایی پرسش‌نامه نیز با ضریب همبستگی بالای ۹۰ صدم، مورد تأیید قرار گرفت.

یافته‌های پژوهش

پرسش اصلی پژوهش: آیا بین طرح ارزشیابی توصیفی قصد شده با آن چه هم اکنون در

مدارس دوره‌ی ابتدایی در حال اجرا است، هم خوانی معناداری وجود دارد؟

به منظور پاسخ به این سؤال آزمون t تک متغیره بر اساس نمرات حاصل از چک لیست عمل

کرد معلمان اجرا شد.

جدول ۲: نتایج آزمون t مقایسه‌ی عمل کرد معلمان با مقیاس قصد شده و قابل قبول

متغیر	میانگین مقیاس	میانگین نمونه	انحراف استاندارد	تعداد	آماره آزمون (t)	درجه آزادی	P	فاصله اطمینان
عملکرد معلمان	۶۲/۵	۵۶/۴۳۰۳	۱۰/۹۳۳۵	۲۴۴	-۹/۳۹۳	۲۴۳	۰/۰۰۰	(-۴/۳۹۲۱) (-۷/۷۴۷۲)

$p < ۰/۰۰۱$

همان طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، میانگین نمونه ۵۶/۴۳ و انحراف استاندارد آن ۱۰/۰۹ می‌باشد و این در حالی است که میانگین مقیاس ۶۲/۵۰ در نظر گرفته شده است، بنابراین در بخش عمل کرد معلمان بین میانگین نمونه با میانگین مقیاس در سطح ($p < ۰/۰۰۱$) تفاوت معنادار وجود دارد و چون کران بالا و پایین فاصله اطمینان هر دو منفی است، بنابراین میانگین نمونه به طور معناداری از میانگین مقیاس کوچک تر است و این مسأله حاکی از آن است که طرح ارزشیابی که هم اکنون در مدارس ابتدایی در حال اجراست در مقایسه با طرح ارزشیابی توصیفی قصد شده به طور معنادار از کارایی کمتری برخوردار بوده و در حد قصد شده نیست. نتایج حاصل آشکارا بیانگر آن است که معلمان در به کارگیری سنجش‌های نوین و ارزیابی‌های مؤثر با ابهام و چالش‌های عمده ای مواجه هستند و این مهم، مانعی بزرگ برای اجرای صحیح طرح فوق و به دنبال آن موجب ایجاد شکاف و فاصله بین طرح تا عمل شده است.

پرسش فرعی ۱- آیا نگرش معلمان نسبت به طرح ارزشیابی توصیفی در حد مطلوب و قابل قبول است؟

در پاسخ به این پرسش نیز از آزمون t تک متغیره استفاده شد.

جدول ۳: نتایج آزمون t مقایسه‌ی مؤلفه نگرش معلمان با مقیاس قصد شده و قابل قبول

متغیر	میانگین مقیاس	میانگین نمونه	انحراف استاندارد	تعداد	آماره آزمون (t)	درجه آزادی	P	فاصله اطمینان
نگرش	۱۵	۱۵/۰۱۳۹	۳/۲۱۷۸۰	۲۴۴	۰/۰۶۷	۲۴۳	۰/۹۴۶	(,۰/۴۱۹۶) (-۰/۳۹۱۹)

$p < ۰/۰۰۵$

بر اساس نتایج حاصل از جدول ۳ در بخش نگرش چنین مشاهده می‌شود که میانگین نمونه ۱۵/۰۱ و انحراف استاندارد آن ۳/۲۱ است و از آن جا که میانگین مقیاس ۱۵ در نظر گرفته شده است، بنابراین در بخش نگرش تفاوت بین میانگین نمونه با میانگین مقیاس در سطح ($p < ۰/۰۰۵$) معنادار نشده است؛ بنابراین چنین نتیجه می‌شود که نگرش معلمان نسبت به طرح ارزشیابی

توصیفی در حد قابل قبول است. لیکن با مشاهده و مقایسه‌ی میانگین نمونه و میانگین مقیاس عمل کرد معلمان چنین استنباط می‌شود که این سطح از نگرش، درجه‌ای از ثبات و کفایت را نشان نمی‌دهد که در ساختار اندیشه معلم به طور جدی و بنیادی جذب شده و با ساختار ارزشی او طوری هماهنگ شده باشد که به سنجش صحیح و عملکرد مناسب از جانب وی بیانجامد. پرسش فرعی ۲- آیا امکانات کافی برای اجرای صحیح طرح ارزشیابی توصیفی فراهم شده است؟

به منظور پاسخ به پرسش فوق از آزمون t تک متغیره استفاده شد.

جدول ۴: نتایج آزمون t مقایسه مؤلفه امکانات با مقیاس قصد شده و قابل قبول

متغیر	میانگین مقیاس	میانگین نمونه	انحراف استاندارد	تعداد	آماره آزمون (t)	درجه آزادی	P	فاصله اطمینان
امکانات	۱۲/۵	۱۰/۵۶۴۹	۲/۰۹۴۹۵	۲۴۴	-۱۴/۴۲۹	۲۴۳	۰/۰۰۰	(-۱/۵۸۶۹, -۲/۲۸۳۳)

$$p < ۰/۰۰۱$$

با توجه به جدول ۴ در بخش امکانات میانگین نمونه ۱۰/۵۶ و انحراف استاندارد آن ۲/۰۹ می‌باشد و میانگین مقیاس ۱۲/۵۰ در نظر گرفته شده است، بنابراین از نتایج حاصل چنین بر می‌آید که بین میانگین نمونه با میانگین مقیاس در سطح ($p < ۰/۰۰۱$) تفاوت معناداری وجود دارد و میانگین نمونه به طور معنادار از میانگین مقیاس کوچک تر است؛ یعنی امکانات موجود معلمان در روی کرد اجرای طرح توصیفی از حد مورد نیاز کمتر است. بنابراین چنین استنباط می‌شود که موفقیت معلم در فرآیند یاددهی- یادگیری بدون فراهم آمدن عوامل، پدیده‌ها و تجهیزات مورد نیاز، امکان پذیر نیست و عدم امکانات کافی یکی از مشکلات اجرایی طرح‌های نظری است که در مرحله‌ی عمل منجر به اجرای ناقص آن‌ها و به دنبال آن ایجاد فاصله بین طرح تا عمل می‌شود. پرسش فرعی ۳- آیا میزان آگاهی معلمان برای اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در حد قابل قبول و مورد نیاز است؟

برای پاسخ به این پرسش از آزمون t تک متغیره استفاده شد.

جدول ۵: نتایج آزمون t مقایسه‌ی مؤلفه آگاهی با مقیاس قصد شده و قابل قبول

متغیر	میانگین مقیاس	میانگین نمونه	انحراف استاندارد	تعداد	آماره آزمون (t)	درجه آزادی	P	فاصله اطمینان
آگاهی	۳۲/۵	۲۲/۹۱۳۸	۳/۷۶۴۷۰	۲۴۴	-۳۹/۷۷۵	۲۴۳	۰/۰۰۰	(-۱/۹۶۰۴, -۱۰/۲۱۱)

$$p < ۰/۰۰۱$$

با ملاحظه جدول ۵ در بخش آگاهی میانگین نمونه ۲۲/۹۱ و انحراف استاندارد آن ۳/۷۶ می‌باشد و میانگین مقیاس ۳۲/۵۰ است، بنابراین چنین نتیجه می‌شود که بین میانگین نمونه با میانگین مقیاس در سطح ($p < ۰/۰۰۱$) تفاوت معنادار وجود دارد و میانگین نمونه به طور معناداری از میانگین مقیاس کوچک تر است؛ بنابراین چنین استنباط می‌شود که آگاهی معلمان در زمینه‌ی روی کرد طرح توصیفی از حد مورد نظر و قابل قبول کمتر است و عدم مهارت معلمان در به کارگیری ابزارهای ارزشیابی توصیفی و تحلیل داده‌های کیفی می‌تواند تأثیر و ارتباط مستقیم بر عملکرد آن‌ها در اجرای صحیح طرح داشته باشد. نتیجه‌ی فوق، این پیام را با خود به همراه دارد که آموزش معلمان به حد کفایت نبوده، این آموزش‌ها نتوانسته است ابهامات موجود در ذهن معلمان را برطرف سازد و اطلاعات لازم در اجرای صحیح طرح را در اختیار آن‌ها قرار دهد.

پرسش فرعی ۴- آیا بین نگرش، امکانات و آگاهی معلمان و عملکرد آن‌ها رابطه‌ی معناداری وجود دارد؟

در پاسخ به این پرسش از آزمون معناداری ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد.

جدول ۶: همبستگی بین سه متغیر نگرش، امکانات و آگاهی معلمان و عملکرد آنها

عملکرد معلمان		
متغیر	ضریب همبستگی	p
نگرش	۰/۵۱۰	۰/۰۰۰
امکانات	۰/۲۷۵	۰/۰۰۰
آگاهی	۰/۳۳۹	۰/۰۰۰

$p < ۰/۰۰۱$

همان گونه که از جدول ۶ استنباط می‌شود مقادیر ($R=۰/۳۳۹$ و $۰/۲۷۵$ و $۰/۵۱۰$) در سطح $۰/۰۰۱$ معنادار شده است؛ بنابراین چنین نتیجه می‌شود که بین عملکرد معلمان از یک سو و میزان نگرش، امکانات و آگاهی آن‌ها از دیگر سو، رابطه‌ی مثبت و معناداری وجود دارد. یعنی با بهبود نگرش، افزایش امکانات و بالا رفتن میزان آگاهی معلمان، عملکرد آن‌ها نیز بهبود می‌یابد.

پرسش فرعی ۵- آیا نگرش، امکانات و آگاهی معلمان به طور معناداری قدرت پیش بینی عمل کرد آن‌ها را دارد؟

جهت ارزیابی میزان قدرت پیش بینی مؤلفه‌های فوق از تحلیل رگرسیون چندگانه به شیوه‌ی هم زمان استفاده شد.

جدول ۷: رگرسیون چندگانه به روش همزمان برای پیش‌بینی عمل کرد معلمان از روی نگرش، امکانات و آگاهی

متغیرهای پیش‌بین	متغیر ملاک	R	R ²	F	Df	P	Beta	t	P
نگرش	عملکرد معلمان	۰/۵۷	۰/۳۲	۳۷/۹۳	۳,۲۴۰	۰/۰۰۰	۰/۴۴۷	۷/۴۷۸	۰/۰۰۰
امکانات							۰/۰۳۶	۰/۶۰۷	۰/۵۴۴
آگاهی							۰/۲۴۷	۴/۵۳۰	۰/۰۰۰

$p < ۰/۰۰۱$

با توجه به نتایج آزمون تحلیل واریانس:

($F(۳,۲۴۰) = ۳۷/۹۳, p < ۰/۰۰۱$) می‌توان استنباط کرد که بین متغیر پیش‌بین (نگرش و آگاهی) و متغیر ملاک (عمل کرد معلمان) رابطه‌ی خطی معناداری در سطح $۰/۰۰۱$ وجود دارد و نگرش و آگاهی معلمان، پیش‌بینی‌کننده‌ی معنادار عمل کرد آن‌ها می‌باشد. مجذور ضریب همبستگی چندگانه (ضریب تعیین) برابر با $۰/۳۲$ است. بنابراین چنین نتیجه می‌شود که نگرش و آگاهی معلمان، روی هم ۳۲ درصد از واریانس عمل کرد آن‌ها را تبیین می‌کند؛ بنابراین می‌توان ۳۲ درصد از تغییرات مشاهده شده در عمل کرد معلمان را به نگرش و آگاهی آن‌ها نسبت داد. هم‌چنین بر اساس ضرایب بتا (β) مشاهده می‌شود که نگرش معلمان با ضریب بتای $۰/۴۴۷$ نسبت به آگاهی و امکانات، پیش‌بینی‌کننده‌ی معنادارتر عمل کرد معلمان هست.

بحث و نتیجه‌گیری

بیشتر نوآوری‌ها هم‌چنان با بی‌توجهی روبه‌رو می‌شوند (تاشمن و اریلی، ۱۳۸۷). در کشور ما نیز به موضوع اشاعه‌ی نوآوری طرح‌های جدید از منظر دقیق و علمی توجه نشده است و به‌علاوه در جریان استقرار بسیاری از این طرح‌ها خطر تغییر چهارچوب مفهومی نوآوری به مفهوم دیگر در عمل وجود دارد، به‌گونه‌ای که اجرای طرح را فاقد اثر یا حتی دارای تأثیر منفی می‌سازد (حسینی و احمدی، ۱۳۸۸). بنابراین ایجاد تغییر در برنامه‌های درسی، بدون بررسی و کنترل دقیق تمامی عوامل تأثیرگذار در آن نمی‌تواند به تغییرات اثربخش و مفید منجر گردد.

یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که عمل کرد معلمان در اجرای طرح توصیفی منطبق با طرح قصد شده، نبوده است و یا به عبارتی بین آنچه قصد شده و آنچه به‌طور عملی در حال اجرا است فاصله‌ی آشکاری مشاهده می‌شود.

نتایج این پژوهش با نتایج تحقیق میرزامحمدی (۱۳۹۰)، حسینی (۱۳۸۹)، گیمبا (۲۰۱۲)، اوبرگ (۲۰۰۵) و شپرد (۲۰۰۰) که معلمان را در به‌کارگیری ارزیابی‌های مؤثر، با چالش مواجه

دیده و عدم عملکرد صحیح معلمان را گزارش نموده اند و نیز عمده ترین موانع اجرای صحیح و مؤثر طرح توصیفی را دشواری آن و به روز نبودن آموزش معلمان عنوان کرده و در یافته‌های خود به شکاف موجود و ابهام در فاصله طرح تا عمل اشاره نموده اند، هم خوانی دارد. در این راستا به منظور کاهش فاصله بین طرح تا عمل بنا بر اعتقاد (شریفی، ۱۳۸۱؛ اوبرگ و لیت وود، ۲۰۰۵ و بریج و همکاران، ۲۰۰۷) آموزش معلمان اهمیت ویژه ای پیدا می‌کند که اگر این آموزش‌ها به طور صحیح و مؤثر صورت نپذیرد و یا به صورت ناقص انجام پذیرد، خسارت‌های جبران ناپذیری را در این فرآیند به جای خواهد گذاشت.

در زمینه‌ی نگرش معلمان، یافته‌های پژوهش نشان داد که بین نگرش موجود معلمان و نگرش مورد نظر برای اجرای طرح فوق، تفاوت معناداری وجود ندارد. یعنی به نظر می‌رسد معلمان نگرش مورد نظر برای اجرای طرح ارزشیابی توصیفی را دارند؛ اما با مشاهده‌ی عمل کرد معلمان چنین استنباط می‌شود که این سطح از نگرش، درجه ای از ثبات و کفایت را نشان نمی‌دهد که بنا به گفته‌ی حسنی، احمدی و فتحی و اجارگاه (۱۳۸۸) در ساختار اندیشه‌ی معلم به طور جدی و بنیادی جذب شده و با ساختار ارزشی او هماهنگ شده باشد تا به سنجش صحیح و عملکرد مناسب و مطلوب از جانب وی بیانجامد.

نتایج فوق با یافته‌های حسینی و میرزا محمدی (۱۳۹۰) و مرتضایی نژاد (۱۳۸۳) که خو گرفتن معلمان به روش‌های سنتی ارزشیابی و عدم انگیزه‌ی کافی آن‌ها را از موانع اجرای صحیح الگوی فوق گزارش نموده اند و نگرش معلمان را نسبت به طرح فوق و اثربخشی آن مناسب دیده، اما آن را به تنهایی برای اجرای موفقیت آمیز طرح کافی ندانسته اند، هم خوانی دارد. در این زمینه بر اساس نظر حسنی (۱۳۸۹) و لیت وود (۲۰۰۵) باید اظهار نمود که در جریان تحول در نظام ارزشیابی تحصیلی و تحقق اهداف مورد نظر، آمادگی معلم برای پذیرش تحول و نوآوری شرط اصلی و اساسی است و ابتدا این معلم است که باید نگرش، تفکر و دیدگاهش را متحول سازد تا منجر به تغییر در عمل گردد.

هم چنین یافته‌های پژوهش نشانگر آن است که امکانات موجود معلمان در روی کرد اجرای طرح توصیفی از حد مورد نیاز کمتر است.

نتایج حاصل از این پژوهش با یافته‌های حسینی و میرزا محمدی (۱۳۹۰) و مرتضایی نژاد (۱۳۸۳) که عدم امکانات اجرایی، تعداد زیاد دانش‌آموزان و کلاس‌های پرجمعیت، زمان اندک و حجم زیاد کار و دشواری آن را از موانع و مشکلات اجرایی طرح گزارش نموده اند، هم خوانی دارد. در این باره براساس نظر مهرمحمدی (۱۳۸۷) و لین (۲۰۰۱) می‌توان گفت که اگر چه مهارت در به کارگیری خوب ابزارهای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، شرط ضروری برای کسب توانایی صعود در نظام آموزشی است، لیکن میزان موفقیت معلم در فرآیند یاددهی یادگیری بی

ارتباط با فراهم آمدن عوامل، پدیده‌ها و امکانات مورد نیاز برای اجرای صحیح یک طرح نیست و عدم امکانات کافی یکی از مشکلات اجرایی طرح‌های نظری است که در مرحله‌ی عمل، منجر به اجرای ناقص آن‌ها می‌شود. از نتایج این تحقیق چنین برمی‌آید که جمعیت دانش‌آموزی کلاس‌های درس از یک طرف و از طرف دیگر ریز کردن رفتارها و تحلیل آن و جزیی نگری در برنامه‌ی درسی، اعم از پرورشی و آموزشی که از اهداف طرح توصیفی است، از جمله عوامل مهم و تأثیرگذار در اجرای ناقص طرح بوده است که نا هم خوانی آشکاری بین طرح تا عمل را پدید آورده است.

سنجش دست یافته‌های آموزشی، کاری بسیار پیچیده و مهارتی علمی است که نیاز به درجه بالایی از مهارت فنی دارد (اورلیچ^۱ و همکاران، نقل از مهجور، ۱۳۷۹). و این در حالی است که یافته‌های پژوهش نشان داد که آگاهی معلمان در زمینه‌ی روی کرد طرح توصیفی از حد مورد نظر کمتر است؛ که این می‌تواند تأثیر و ارتباط مستقیم بر عمل کرد آن‌ها در اجرای طرح داشته باشد. یافته‌های این پژوهش با یافته‌های میرزا محمدی (۱۳۹۰)، حسینی (۱۳۸۹) و اوبرگ (۲۰۰۵) که معلمان را با چالش مواجه دیده و ناکافی بودن آگاهی اکثر آن‌ها از چگونگی به کارگیری سنجش‌های نوین را گزارش نموده اند، هم خوانی دارد. در این مورد خاص باید گفت که هر چه میزان آگاهی معلمان در زمینه‌ی اجرای ارزشیابی توصیفی بیشتر باشد، ابزارهای این نوع ارزشیابی و مهم تر از آن، کاربرد صحیح و به موقع آن‌ها را بهتر شناخته و با این پیش نیاز، عمل کرد بهتری در جهت رسیدن به هدف‌های قصد شده و از پیش طراحی شده، از خود نشان خواهند داد. مشاهده‌ی عمل کرد معلمان و متوسل شدن نامحسوس و تقریباً پنهان آن‌ها به نمره برای تصمیم گیری و به بیان خود آن‌ها برای نتیجه گیری دقیق تر در مورد عمل کرد دانش‌آموزان، که در واقع حاکی از عدم مهارت آن‌ها در تحلیل داده‌های کیفی بوده است، این پیام را با خود به همراه دارد که آموزش معلمان به حد کفایت نبوده است. در این راستا توجه به تربیت معلم و اصلاح و تغییر برنامه‌های آن، هم جهت با دگرگونی انتظارات از نظام‌های آموزشی، علاوه بر اصلاح و توجه بیشتر به برنامه‌های ضمن خدمت، اهمیت ویژه ای پیدا می‌کند؛ چرا که خطاهای ذهنی ایجاد شده در ذهن معلمان که منجر به اجرای ناقص طرح توصیفی شده است قبل از هر چیز ابهامات حل نشده و خطاهای ذهنی موجود در ذهن مدرسان طرح توصیفی را نشانه می‌رود که می‌بایست مورد توجه و عنایت جدی قرار گیرد.

در بخش تبیین رابطه‌ی بین متغیر نگرش، امکانات و آگاهی معلمان و عمل کرد آن‌ها، یافته‌ها نشان داد که رابطه‌ی مستقیم و معناداری بین سه مؤلفه‌ی فوق و عمل کرد معلمان وجود دارد؛ یعنی با افزایش امکانات و بالا رفتن آگاهی و نیز بهبود نگرش معلمان، عمل کرد آن‌ها نیز بهبود

می یابد.

نتایج حاصل از این تحقیق با یافته‌های میرزا محمدی (۱۳۹۰)، حسینی (۱۳۸۹)، هبیدیچ (۲۰۰۳)، لین (۲۰۰۱) و لاپیور و تاردیف (۲۰۰۲) که عدم امکانات اجرایی و ناکافی بودن انگیزه و آگاهی معلمان را از موانع اجرایی طرح گزارش نموده اند، هم خوانی دارد. سه مؤلفه‌ی نگرش، امکانات و آگاهی بر اساس مبانی نظری و تحقیقات صورت گرفته، از جمله عوامل مهم و اساسی در اجرای صحیح طرح ارزشیابی توصیفی و از عوامل تاثیر گذار در بهبود عملکرد معلمان بوده است؛ بنابراین توسعه‌ی کمی و کیفی آموزش معلمان و دیگر نیروهای شریک و سهیم در گسترش این روی کرد اهمیت ویژه‌ای پیدا می‌کند (حسینی، ۱۳۸۹) و هر معلمی به عنوان یک راهنما و راهبر باید تلاش کند تا قابلیت کشف و درک روش‌های جدید را در خود پیروانند (لطف آبادی، ۱۳۸۷) و در قبال تحقق یا عدم تحقق اهداف مورد نظر آن احساس مسئولیت کرده و پاسخگو باشد (مهر محمدی، ۱۳۸۸). همچنین در بررسی قدرت پیش بینی عمل کرد معلمان از روی سه مؤلفه‌ی فوق بر اساس ضرایب بتا، مشاهده شد که مؤلفه‌های نگرش و آگاهی به ترتیب پیش بینی کننده، معنادار عملکرد معلمان هستند. به عبارتی عملکرد آن‌ها را بیشتر تحت الشعاع قرار می‌دهند و چنین استنباط می‌شود که امکانات در مقایسه با دو مؤلفه‌ی دیگر، عمل کرد معلمان را کمتر تحت الشعاع قرار می‌دهد.

نتایج این تحقیق، معلمان را متوجه اهمیت نقش و تأثیر عمل کرد آن‌ها در اجرای صحیح یک طرح می‌سازد و این پیام را برای آن‌ها به همراه دارد که فاصله و شکاف بین طرح تا عمل که به واسطه‌ی عمل کرد ناقص آن‌ها در اجرای طرح فوق ایجاد شده است، خسارت‌های جبران ناپذیری را به دنبال خواهد داشت که قبل از هر چیز مسئولیت پاسخ گویی آن به عهده‌ی معلم است. هم چنین یافته‌ها برای برنامه ریزان و دست اندرکاران امر آموزش از آن جهت که سرمایه گذاری دقیق تر و عمیق تری در زمینه‌ی آموزش معلمان و مدرسان این طرح و نیز فراهم ساختن ابزارها و تجهیزات اجرایی آن ضرورت دارد، اهمیت خاصی پیدا می‌کند. علاوه بر آن، بدون تردید برای اجرای نظام‌های سنجش نوین و کیفی، بایستی با ابتکار برای تغییر باورهای سنتی تلاش کرد که مسلماً بدون فرهنگ سازی و تغییر نگرش‌ها و بینش‌های نادرست معلمان و دست اندرکاران مسایل تعلیم و تربیت، هر روش نو و جدید هر چند هم که کارآمد و مفید باشد، بی فایده و غیر مؤثر خواهد بود؛ چرا که در حقیقت این باورها و نگرش‌های بنیادی معلمان و دست اندرکاران امر آموزش، به موضوع یادگیری و سنجش است که از موانع جدی و مشکلات ارائه روش‌های جدید سنجش و ارزیابی می‌باشد.

منابع

الف. فارسی

- ۱- احمدی، آمنه؛ حمزه بیگی، طیبه؛ رستگار، طاهره؛ طاهری، حسن؛ فروزبخش، فیروزه. و یاسینی، زهراسادات. (۱۳۹۰). **راهنمای معلم در ارزشیابی توصیفی**. تهران: اداره کل چاپ و توزیع کتاب‌های درسی.
- ۲- اورلیج، دونالدسی؛ هارد، رابرت جی؛ کالاهان، ریچاردسی. و گیسون، هری دابلو. (۱۳۷۹). **راهبردهای تدریس، کلیات روش‌ها و فنون تدریس**. مترجم: س. مهجور. نشر ساسان.
- ۳- بروکهارت، سوزان. (۱۳۹۰). **ارزشیابی توصیفی یعنی بازخورد مؤثر**. مترجم: ط. رستگار. تهران: منادی تربیت.
- ۴- تاشمن، مایکل. و اریلی، چارلز. (۱۳۸۷). **نوآوری بستر پیروزی**. مترجم: ع. رضایی نژاد. تهران: مؤسسه خدمات فرهنگی رسا.
- ۵- تقدیسیان، شکوه. (۱۳۸۸). **نگاهی کیفی به ارزشیابی پیشرفت تحصیلی به بهانه ارزشیابی توصیفی**. ماهنامه آموزشی تکنولوژی آموزشی. دوره بیست و پنجم، شماره ۲۰۶، صص ۲۷-۲۶.
- ۶- حسنی، محمد. (۱۳۸۳). **نقد و بررسی الگوی ارتقای تحصیلی**. تهران: تزکیه.
- ۷- حسنی، محمد. (۱۳۸۹). **راهنمای اجرای ارزشیابی توصیفی در کلاس درس**. نشر عابد.
- ۸- حسنی، محمد. و احمدی، حسین. (۱۳۸۸). **ارزشیابی توصیفی الگوی نو در ارزشیابی تحصیلی**. تهران: مدرسه.
- ۹- حسینی، فهیمه السادات. (۱۳۹۰). **بررسی نگرش معلمان و والدین در خصوص کاربرست ارزشیابی کیفی توصیفی در بهبود فرآیند یاددهی یادگیری و سلامت روحی و روانی دانش‌آموزان مدارس ابتدایی پایه اول شهر تهران در سال تحصیلی ۹۰-۸۹**. **پایان نامه کارشناسی ارشد**. تهران: دانشگاه تربیت معلم.
- ۱۰- حسینی، محمدحسن. (۱۳۸۹). **بررسی رابطه میزان آگاهی معلمان از رویکرد ارزشیابی توصیفی و عملکرد آن‌ها در ارزشیابی توصیفی پایه اول ابتدایی مدارس ناحیه اشیراز**. **پایان نامه کارشناسی ارشد**. مرودشت: دانشگاه آزاد اسلامی.

۱۱- رستگار، طاهره. (۱۳۸۳). **ارزشیابی در خدمت آموزش**. تهران: وزارت آموزش و پرورش، مؤسسه فرهنگی منادی تربیت.

۱۲- سیف، علی اکبر. (۱۳۸۹). **سنجش فرآیند و فرآورده یادگیری روش قدیم و جدید**. تهران: آگاه.

۱۳- سیف نراقی، مریم. و نادری، عزت اله. (۱۳۸۴). **سنجش و اندازه گیری و بنیادهای تحلیلی ابزارهای آن در علوم تربیتی و روان شناسی**. نشر ارسباران.

۱۴- سیلور، جان گالن؛ الکساندر، ویلیام ام. و لوئیس، آرتور جی. (۱۳۸۵). **برنامه ریزی درسی**. مترجم: غ. خویی نژاد. مشهد: آستان قدس رضوی.

۱۵- شریفی، حسن پاشا. و کیامنش، علیرضا. (۱۳۸۱). **شیوه‌های ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان**. نشر ایران.

۱۶- شکوهی، مرتضی. و قره داغی، بهمن. (۱۳۸۸). **مدیریت پوشه کار**. تهران: کورش.

۱۷- فتحی واجارگاه، کورش. (۱۳۸۸). **قلمرو برنامه درسی ایران**. تهران: سمت.

۱۸- فراهانی، مهدی. (۱۳۸۴). **مقدمه ای بر ارزشیابی کیفی**. تهران: مؤسسه منادی تربیت.

۱۹- فردانش، هاشم. (۱۳۹۰). **مبانی نظری تکنولوژی آموزشی**. تهران: سمت.

۲۰- گروه مشاوران یونسکو. (۱۳۸۹). **فرآیند برنامه ریزی آموزشی**. مترجم: ف. مشایخ. تهران: مدرسه.

۲۱- گوتک، جرالد ال. (۱۳۹۰). **مکاتب فلسفی و آرائی تربیتی**. مترجم: ج. پاک سرشت. تهران: سمت.

۲۲- لطف آبادی، حسین. (۱۳۸۷). **سنجش و اندازه گیری در علوم تربیتی و روان شناسی**. تهران: سمت.

۲۳- مرتضایی نژاد، عصمت. (۱۳۸۳). **بررسی نگرش معلمان و والدین در خصوص کاربردی ارزشیابی توصیفی در پایه‌های اول و دوم ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۸۴-۸۳**. **پایان نامه کارشناسی ارشد**. شهر ری: دانشگاه آزاد اسلامی.

۲۴- ملکی، حسن. (۱۳۸۹). **برنامه ریزی درسی**. تهران: مدرسه.

- ۲۵- ملکی، حسن. (۱۳۹۰). **مبانی برنامه ریزی درسی**. تهران: سمت.
- ۲۶- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۸). **برنامه درسی نظرگاهها، رویکردها و چشم اندازها**. تهران: سمت.
- ۲۷- مهر محمدی، محمود. (۱۳۸۷). **بازاندیشی فرآیندهای یاددهی یادگیری**. تهران: مدرسه.
- ۲۸- مهرمحمدی، محمود؛ نیک نام، زهرا. و سجادیه، نرگس. (۱۳۸۷). **اشکال بازنمایی و شناخت در برنامه درسی، بازکاوی نظریه کثرت گرایی شناختی. فصلنامه تعلیم و تربیت**. سال بیست و چهارم، شماره ۳، صص ۲۹-۵۲.
- ۲۹- میرزا محمدی، محمد حسن. (۱۳۹۰). **شناسایی موانع و مشکلات اجرای ارزشیابی کیفی توصیفی دوره ابتدایی در استان زنجان و ارائه راهکارهایی برای بهبود کیفیت آن**. استان زنجان: شورای تحقیقات اداره کل آموزش و پرورش.
- ۳۰- ولف، ریچارد. (۱۳۸۵). **ارزشیابی آموزشی**. مترجم: ع. کیامنش. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- ب. انگلیسی
- 31- Askereh, A., Bahrani, T. (2012). **Discriptive evaluation of the primary schools: an Overview**. Vol2.
- 32- Black, P., & Wiliam, D. (1998). **Inside the black box: Rasing standards through classroom assessment**. Illustration by A.G.Garees.
- 33- Bridget, S . (2007). **Evaluation of the primary schools** whitboard Expansion project-summar. Report to the Department for Children, Schoos & Families.l
- 34- Chastain, K. (1988).**Developing second- language skills theory & practice**. HBG Harcourt Brace Govanovich, publishers San Diago New York Chicago Austin.Washington,D.C London Sydney Tokyo Toronto.
- 35- Deschenes, S.and et al. (2001). **Mis match: Historical perspectives on schools & students Who Don't fit them** ,Teacher college records. pp:525-547.Vol.3.
- 36- Gimba, M. (2012).**Teacher capacity Bulding classroom assessment for_sustainable student learning**. Journal of education & social research. Vol.2.

- 37- Hanauer, D .Hafful,G. (2005). **Active assessment: Assessing scientific Inquiry**. mentoring in Academia & Industry, Vol2.
- 38- Hebdige, R. (2003). **Teacher prortfolio assessment**. Eric:Ed 385608.
- 39- Lachiver, R., & Tardif, G.L. (2002).**Teacher Evaluation, student self- Evaluation**. journal of learning disabilities, 13(5).
- 40- Leithwood, K. (2005). **Teacher working condition that matter**. Toronto: Elementary teachers federation of Ontario.
- 41- Linn, Robert L. (2001). **Assessments and accountability** (condensed version). Practical Assessment,Research & Evaluation,7(11).
- 42- Lubber, M. (2006). **The Impact of peer Relation on Academic progress in Junior high**. Journal of school psychology, 44(6),491-512.
- 43- Mctighe, jay&O'connor,Ken. (2005).**Seven Practices for effective learning educational leadership**.63,10-17.
- 44- Oberg, C. (2005). **Inclusive and supportive supportive education congress special education conference Inclusion:1st-4th** Glasgow.Scotland.
- 45- Rezaie, A., & Seyf. (2006).**The effect of descriptive evaluation on the psychological and emotional characteristics of the learners**. The journal of innovation in education, 5(18):11-40.
- 46- Shepard, L. (2000).**The role of assessment in a learning cultuer**.university of colorao at baulder.
- 47- Stefonek, T. (1991). **Alternative assessment: A national perspective: policy briefs.no152** 16.
- 48- Vasagar, J. (2011).**Give children feed back to improve standards in_school, says new guide**. Published on guardian co.uk.
- 49- Waters, J. (2012). **Solving Formative assessment**. T.H. E Journal's. sep. dijital edition.
- 50- West, R., crighton, J. (1999). **Examination reform in central & estern_Europe**. Issues & trends assessment in education. pp:35-45. Vol,No.2.